

通常の学級と通級における効果的な連携の在り方に関する研究

佐野 舞花*・関原 真紀**

(令和2年8月31日受付；令和2年11月20日受理)

要 旨

本研究では、複数の教育的ニーズのある児童が在籍する通常の学級において、通級による指導を行っている児童に対する機能的アセスメントを実施し、その結果に基づいて通級による自立活動の指導と通常の学級におけるクラス全体への指導・支援を連携することで対象児童の通常の学級における適応行動を増加させることを目的とする。具体的には、筆者が大学教員のスーパーバイズの下、通常の学級担任、通級指導教室担当者への行動コンサルテーションを実施し、児童の「困難さ」「指導上の工夫」「学習内容・手だて」の共有を図る。通級による指導と通常の学級における指導の効果的かつ効果的な連携の在り方について、児童の適応行動の増加や学級担任教諭の評価によって検証する。

KEY WORDS

通常の学級 通級による指導 連携 応用行動分析学 ソーシャルスキルトレーニング

1 問題の所在

文部科学省(2012)⁽¹⁾は、「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」において、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒が6.5%程度在籍していると報告している。また、文部科学省(2012)⁽²⁾は、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進(報告)」において、「障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある」と述べている。また、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も確に應える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である。」と述べている。

文部科学省(2015)⁽³⁾は、教員に求められる資質能力の1つとして、「発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。」と述べている。一方、青木・小河(2010)⁽⁴⁾は、「今日教育現場では、『子どもが理解できない』『指導がうまくいかない』という教員の声が聞かれるようになった。」と述べており、通常の学級においては、発達障害等を含む多様な教育的ニーズのある児童生徒が複数名在籍し、その対応に学級担任が苦慮していることが示唆される。さらに、河村ら(2017)⁽⁵⁾は、「特別支援対象児は非対象児と比較して、学校生活において満足感や充実感を感じることや、自分の存在や行動をクラスメイトや教師から承認されていることが有意に少ないと感じ、不適応感やいじめ・冷やかしの被害を優位に多く感じている。」と述べている。

国立特別支援教育総合研究所(2010)⁽⁶⁾は、「通級による指導の目的及び課題は、その障害特性により学級での適応が難しい児童生徒が、在籍している学級、学校における適応状態の改善にあり、通級による指導がいかに通常の学級における指導に般化できるか。」と述べ、また「居場所である通級指導教室から巣立っていくことができるためにも、通級による指導が通常の学級における指導と連動していかなければならない。」とも述べている。

一方、児童生徒の適切な行動を増加させる方法として、加藤・大石(2011)⁽⁷⁾は、応用行動分析学の手法を用いた行動コンサルテーションの有効性を提唱している。道城(2012)⁽⁸⁾は応用行動分析学を用いることの効果として「通常学級を対象とした行動コンサルテーションを行うことで、特別な教育的ニーズがある児童だけでなく、学級全体の私語を減少させることが出来た」と述べている。関戸ら(2011)⁽⁹⁾・佐田東ら(2013)⁽¹⁰⁾は、応用行動分析を通常の学

*上越教育大学(専門職学位課程) **学校教育学系

級を対象として行った場合の対象児童の適応行動の増加について、「介入後、まずは周囲の児童の適応的行動が増加し、その後時間経過と共に徐々に教育的ニーズのある児童の適応的行動が増加する傾向がある」と述べている。中井ら(2019)⁽¹¹⁾は、通常の学級と通級における指導の連携に着目し、『「通常の学級の学級担任と通級担当」の複数のコンサルティを対象にした『共働コンサルテーション』による支援は、伝統的行動コンサルテーションに比べ、対象児の問題行動をより低減させ支援目標が達成された。』と述べている。

これまで、通常の学級における特別な教育的ニーズのある児童への対応が急務であり、その対応について応用行動分析の手法の有効性や通級による指導と通常学級の連携の重要性について述べてきた。本研究では、教育的ニーズがある複数の児童が在籍する通常の学級において、応用行動分析学の考え方に基づいたポジティブな学級集団への介入を通級による指導と連携し、児童らの適応行動が増加することを目指す。また、介入に際しては、通常学級の担任と通級指導教室担当者に介入案を提案し、選択させ、実行する手続きをとる。その中で、学級担任らの支援計画の受入れ度、支援計画の実行度、ニーズのある児童の理解度について評価する。このことは、通級指導教室（以下、通級）と通常の学級の連携を充実させ、通常学級の教員のインクルーシブ教育システムへの理解向上につながると考えられる。

2 研究の目的

本研究では、複数の教育的ニーズのある児童が在籍する通常の学級において、通級による指導を行っている児童への機能的アセスメントを実施しその結果に基づきクラス全体への指導・支援方策について学級担任教諭、通級指導教室担当者と共同で計画、実践することで対象児童の適応行動を増加させることを目的とする。

3 研究方法

3. 1 調査期間 X年8月～X+1年1月

3. 2 調査対象

3. 2. 1 公立小学校の同一の通常学級に在籍する低学年児2名（対象児A、対象児B）。両者とも医療機関の診断は受けていないが、保護者、本人の同意の下、校内委員会で検討後、教育委員会の就学判断を受け、通級による指導を開始している。
3. 2. 2 通常の学級を担任し、教職経験20年程度を有する教師。（以下、学級担任）
3. 2. 3 通級による指導を担当し、5年以上の経験を有する教師。教職経験20年程度を有する。特別支援学校、特別支援学級、特別支援教育コーディネーターの経験を有する。（以下、通級担当）

3. 3 倫理的配慮

学校長、保護者に研究内容の説明を行い、書面にて研究協力の承諾を得た。書面内容は研究目的や観察記録の方法、個人情報守秘義務の遵守、研究発表の公表、研究協力の中断や辞退の自由等であった。著者が所属する大学の研究倫理審査委員会から承認を得た。

3. 4 本研究の手続き

本研究は、「問題の同定」「問題の分析」「介入の実施」「介入の評価」4つの段階から構成されたコンサルテーション過程で実施する。

3. 4. 1 問題の同定段階の手続き

この段階では、筆者と学級担任と通級担当が解決すべき問題を明確化し、支援方策を決定する。両者に対して関原(2004)⁽¹²⁾が使用した半構造化面接質問項目（表1）を参考に面接を実施した。学級担任と通級担当が述べた複数の気になる行動について優先度を確認し、筆者の直接観察の結果から標的行動（支援目標）を決定した。

まず、学級担任に対象児童の気になる行動やこれまでの実践を聞き、標的行動（支援目標）を決めるための面接を実施した。

対象児Aの気になる行動として、「不規則発言が多く静かに待つことが出来ない」「ちょっかいがトラブルにつな

り、興奮して暴れてしまうことがある」「乱暴な言葉を遣い友達関係が悪くなる」等が挙げられた（表1）。通級担当も、通常の学級において気になる行動として同様の行動を挙げた。通常の学級における筆者の直接観察では、学級担任が「ノートを開いてください。」「感想を書きましょう。」などの指示を出すと、指示に従った行動をとることもあるが、目に入ったものや思い出した話題について突然話し出すといった「不規則発言」が複数回見られた。その際の学級担任の反応としては、対象児Aの会話に答える、注意する、反応しないなど様々な対応が見られた。表2の上段のような、学級担任の指示に従った行動をとっているが、その都度大きな声で報告をするため、学級全体が静かに課題に取り組めず友達から迷惑がられることもあった。通級による指導では、静かに待つことや教師の指示を最後まで聞き課題に取り掛かることができていた。そのため、学級担任と通級担当と合意の上、標的行動（支援目標）を「不規則発言を減らす（傾聴行動を増やす）」とし、それぞれの場における支援内容を検討することとした。

対象児Bの気になる行動として、「指示に従った行動をとることが出来ない」「友だちとのトラブルが多い」「気分が乗らないと課題に取り組まず、自分の好きなことを続ける」等が挙げられた（表1）。筆者による直接観察では、学級担任が提示した課題になかなか取りかからない行動が複数回見られた。そのたびに学級担任が教科書を開く、机を触って集中させようとする等の対応を行っていた。表3の中段のように興味のあることには注目する様子が見られた。通級による指導では、通級担当の言葉がけや課題の出し方の工夫により取りかかりが円滑な場面が見られた。また、課題に取り掛かった際には集中して最後まで取り組む様子も見られた。そのため、学級担任と通級担当と合意の上、標的行動（支援目標）を「課題への取りかかり行動」とし、支援内容を検討することとした。

表1 学級担任面談の質問内容と結果の一部

質問内容	対象児A	対象児B
○対象となる児童の行動で気になることを、いくつでも挙げてください。 ○挙げられたものに優先順位をつけていただき、早急に改善したいと考えるものを1～2つ教えてください。	①静かに、待つことが出来ない。 ②友達にちょっかいを出し、トラブルに繋がり、興奮して暴れることがある。 ③言葉遣いが乱暴	①気が乗らないと何もしない。能力は劣っていないが、課題にとりかかるまで（例えば教科書を出す、朝の支度をする等）が長い。 ②友達とのトラブルが多い。被害者意識が強い。

表2 対象児AのABC分析用記録の一部

先行状況（A）	行動（B）	結果（C）
学級担任：「教科書のページを開いてください。」	対象児A：大声で「あれ、開けない。あつ、一発で開けた。」（立ち上がる。）	学級担任：対象児Aには対応しない。
学級担任：授業のまとめを板書している。 （授業中に「時差」の話をした。）	対象児A：「12時になった！あの人たち（アメリカの人達）8時だよ！」	学級全体：課題から逸れてざわざわする。 学級担任：（対象児Aには対応せず）他の騒がしくしていた児童に注意する。
学級担任：手紙の良さについて、他の児童に聞いている。「どこ？言えそう？○○さん。」	対象児A：「先生、答えあるから。」 （先生、答えを知っているでしょ？） 対象児A：目の前にある学級担任の机の上にあるものを触る。	学級担任：「友だちの話を聞いて。ルールを守って。」と言い、口元に人差し指で、シーの合図をする。 ST：学級担任の机上の物を触らないように対象児Aの手の動きをブロックする。 学級担任：一斉指示で「もう一度意見を言うので、ちゃんと聞いてください。」

表3 対象児BのABC分析用記録の一部

先行状況（A）	行動（B）	結果（C）
学級担任：めあてを書かせる。 他の児童を注意したあと、「あと30秒でいいかな？」	対象児B：袋で遊び始める。めあてを書いていない。 対象児B：うつむき、教科書に触る。	学級担任：「勉強が出来ないのだったら、他の部屋に行こうか？」と言いながら袋を取り上げる。 学級担任：一斉指示「鉛筆を置きましょう。」
学級担任：「こちらを向いてください。姿勢を正します。」と言った後に、垣根の説明をする。	対象児B：窓の方（外）を気にしながら、垣根の話（独語）をしている。	学級担任：説明し続ける。 対象児B：7秒後に学級担任に注目する。
学級担任：教科書を読みます。 読めない文字はふりがなを書くよう指示をする。	対象児B：顔を手で覆う。 教科書やノートを机の中から出さない。 対象児B：顔を手で覆ったままにいる。	学級担任：対象児Bの机をトントンと叩き合図を出す。担任が対象児Bの教科書を出す。 ST：個別に対応する。

3. 4. 2 分析段階の手続き

直接観察で得られたデータを基に、対象児Aと対象児Bの標的行動について機能的アセスメントの枠組みを用いて機能分析を実施した。

対象児Aの不規則発言は、学級担任や友達が話をしているときに割り込んで話したり、課題とはかかわりのないおしゃべりをしたりして周囲を巻き込む行動が多く、この行動の後には他者とのかかわりがあることから、機能は「注意や注目の獲得」であると推測した。また、対象児Aの不規則発言の先行事象として、学級担任の口頭指示が長い場合があった。不規則発言の後続事象として学級担任が「手を挙げてください」と注意をする場合、発言を受け入れる場合、周囲の児童がかかわり私語に発展する場合があった。そのため、介入として指示を簡潔にすること、傾聴やSOSの出し方等の授業規律を明確に示すこと、友達間のかかわりの改善が必要であると考えた（図1、図3）。

対象児Bの指示後に課題に取り組まない行動は、個別に丁寧に教えた際や本人の興味のある課題の場合には見られないこと、課題に取り組まない行動を放っておくと何もせずに時間が過ぎることから、「何をしてよいか分からない」「できない」という理由からの「課題からの逃避」の機能があると考えた。対象児Bの先行事象として、学級担任の口頭指示の際に、周囲の児童の声が重なり聞こえにくい場合や対象児Bが他の物に気を取られていたり、うつぶせていたり学級担任の口頭指示に注目できていない状況があった。後続事象として課題をせずに終わることがあった。そのため、先行事象では一斉指示後に個別に課題に取り組んでいるか確認をすること、本人に対してSOSを出せるような指導をすること、SOSが出しやすい学級の雰囲気づくりをすることが必要であると考えた（図2、図3）。

筆者は、対象児A、対象児Bの異なる機能の行動に対して、通級による指導と通常の学級の指導を連携させた介入計画を立案した（図3）。通常の学級では、学級全体に対する指導の中で対象児A、対象児Bの適切な行動を生起しやすくする支援を行い、更に個別の支援を実施する計画とした。具体的には、①教室の環境のユニバーサルデザイン化②指示や説明の明確化と行動へのポジティブなフィードバック③困ったときにSOSが出しやすい人間関係づくりのためのソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）④授業のユニバーサルデザイン化（課題選択、情報の可視化、共有化等）である。筆者が「対象児Aと対象児Bの行動の機能に基づく学級全体への介入案（図3）」を学級担任、通級担当に提案し、相談の上、優先順位を決めて介入することとした。学級担任は、学級全体の温かい雰囲気づくりにより周囲児童との望ましい関係が構築されることで、授業中の対象児の適応行動の増加を期待しSSTの導入を選択した。通級担当は、担任と学級児童が温かいかわりの中で授業規律を定着させていくことで、対象児の適応行動が増加すると考え、SSTの導入を了解した。

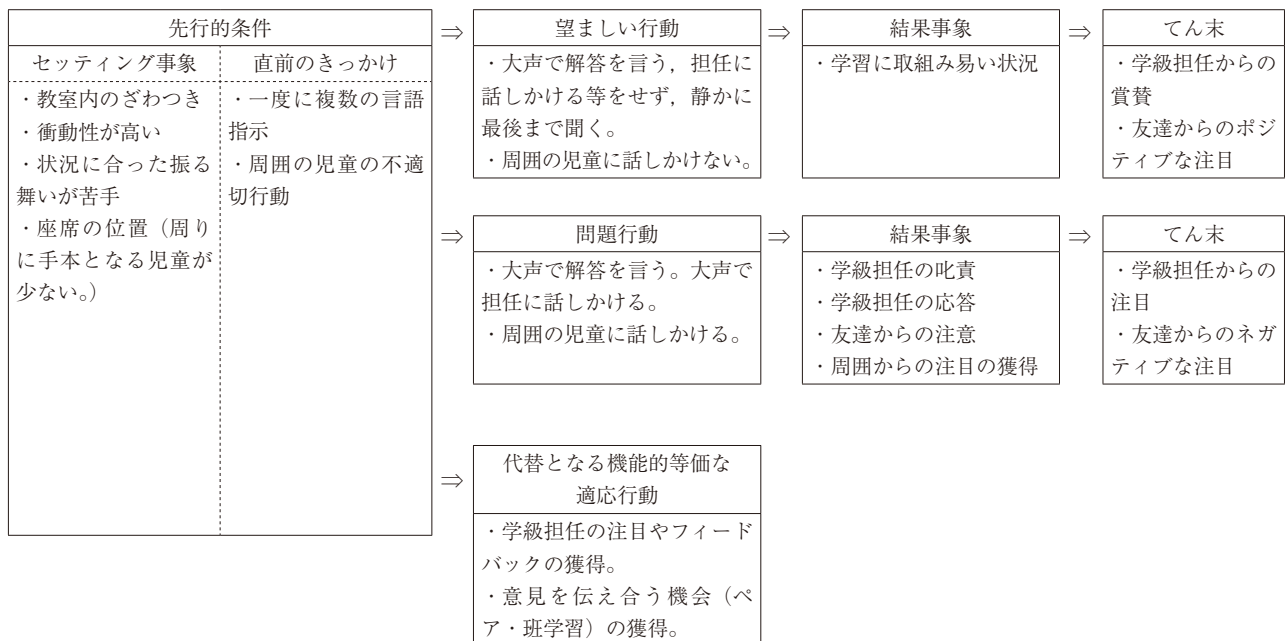


図1 対象児Aの不規則発言の機能に基づく介入計画

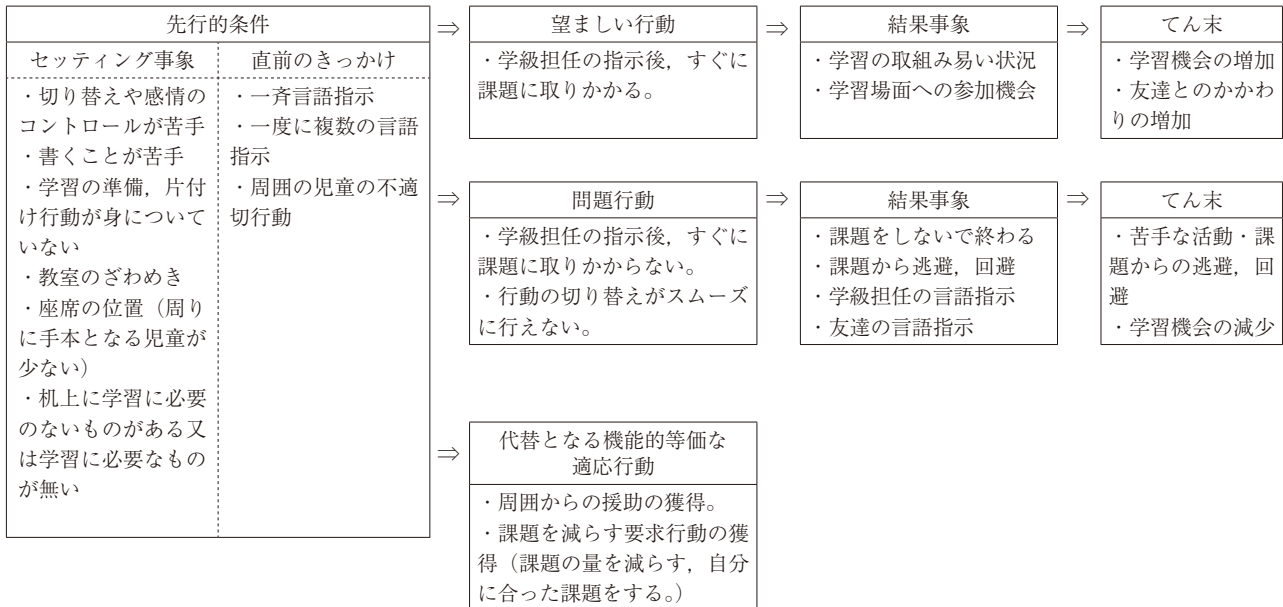


図2 対象児Bの課題に取りかからない行動の機能に基づく介入計画

背景要因への攻略法	きっかけへの攻略法	行動	結果への攻略法
<p>◎通級との連携</p> <p>・通級で学習した内容を通常の学級で発揮できるように連携する。</p> <p>・対象児の支援目標と代替行動を共有し支援ができるようにする。</p> <p>①児童の認知・行動特性の理解</p> <p>②教室の環境のUD化</p> <p>・学習規律を定着するために必要な指導をし、繰り返し定着を図るために必要な掲示をする。</p> <p>例) 声のものとさし、話の聞き方、SOSの出し方、姿勢の保持、</p> <p>③困ったときにSOSが出しやすい人間関係づくり</p> <p>通級で実施したSSTをクラスでも行う。</p> <p>・ふわふわ言葉、ちくちく言葉</p> <p>・ふわふわ行動、ちくちく行動</p> <p>④課題の量や出し方の工夫</p> <p>・複数タイプの学習プリントを用意し、選択できるようにする。</p>	<p>①指示や説明は簡潔にする</p> <p>・定位置に立ち、子どもたちに目を向けて待つ</p> <p>・「お話をします」と言って、口を閉じて注目させる</p> <p>・指示を端的に出す</p> <p>・視覚情報を併用する</p> <p>②ルールの一貫性を保つ</p> <p>・ルールを守っている子を全体の前で褒める</p> <p>③アウトプットの時間をとる</p> <p>・子ども同士の話し合いの時間を作る</p>	適切行動	<p>①守れたらその場で個別に褒める（フィードバック）</p> <p>②グループやクラス全体に対して褒める</p> <p>例) クラス全体や班に、褒めたことを可視化する→黒板に花丸を書くなど</p> <p>-----</p> <p>③通級との連携</p> <p>・目標を決め、行動を振り返ることができるようにする</p> <p>例) 頑張りシート</p>
		代替行動	<p>対象児A：STに小さな声で話す。</p> <p>対象児B：先生や友達にSOSを出す。</p>
		不適切行動	<p>①周囲のルールを守っている児童を褒めて気づけるようにする</p> <p>・モデルを見て、行動を修正したら、すかさず褒める</p> <p>② STがさりげなく支援する</p> <p>-----</p> <p>③通級との連携</p> <p>なぜ、その活動をしてはいけないのか、理由を思い出させ、自分の行動を振り返るようにする</p>
		<p>対象児A：最後まで黙って話を聞く。</p> <p>対象児B：課題に取り組む</p>	
		<p>対象児A：勝手なおしゃべりや姿勢の崩れ</p> <p>対象児B：課題をやらなくなる</p>	

図3 対象児Aと対象児Bの行動の機能に基づく学級全体への介入案

3. 4. 3 実行段階の手続き（介入の実施）

介入1 授業規律の指導

対象児Aの傾聴行動（最後まで話を聞いて課題に取り掛かること）と対象児Bの課題従事行動（指示後課題に取り掛かること）の向上が図られることで授業参加率が高まると考え、通級で事前に学習規律に関する指導を実施し、同

じ教材を使って通常の学級で全体指導をすることとした。これは、傾聴行動等の学習規律に関する指導が、今後実施する温かいかわりを促すSSTを実施するにあたって、必要な指導であると3者（筆者、学級担任、通級担当）で共有したためである。

通級では、小集団指導で傾聴行動と課題従事行動（指示後に課題に取り掛かり最後まで取り組む）について実施した。傾聴行動では、話し手がうれしくなる聞き方と悲しくなる聞き方を考え、うれしくなる聞き方（相手を見て、最後まで黙って聞く）について役割演技をし、後で自己評価した。課題従事行動では、プリント学習を用意し、個人作業ではどのように学習に取り組むとよいかを考え、プリント学習を行った。ここでは、分からない場合や困った場合は挙手をして教師に質問すること等を練習した。必要な配慮として、1時間の学習活動をボードに示す、デジタルタイマーを表示し時間の見通しが立つようにする、学習の約束を絵にして示すなど視覚情報を工夫した。

通常の学級では、通級担当が教材を持ち込んで授業を実施した。テーマを「ふわふわ行動を基盤とする学習規律」とし、通級で使用している約束絵カード（「相手を見る」「口を閉じて最後まで聞く」「挙手をする」など）や視覚教材を活用し授業を行った。よい聞き方や話し方のモデルを示し、約束を守れている児童を個別またはグループで褒め、適応的行動を増やした。さらに、適応的行動を示す児童らをモデルとし、集中が切れそうな児童の授業参加を促した。最後に、授業中の様子を写真で振り返り「手が真つすぐ伸びて素敵だね。」など互いに褒めながら、学習規律を強化した。

介入案2 ソーシャルスキルトレーニング

2回目から4回目は、通級による指導と通常の学級の学習内容を連携させたSSTを実践した。通級による指導で実施したSSTの内容を、同じ週の特別活動でクラスメイトと一緒に学級担任の指導の下、通常の学級で実施した。授業のねらいや教材を共有しつつ、対象児童が飽きないように学習活動は異なるものを用意した。

2回目は、「ふわふわ言葉」をテーマとした。めあては「相手の気持ちを考えて、どんな言葉をかけると良いか考え、実生活で活用しようという意欲を高める」である。対象児童らは前日に通級による小集団指導で、気持ちのよい言葉かけについて学習した。相手が嬉しくなる「ふわふわ言葉」、相手が嫌な気持ちになる「ちくちく言葉」について、友達同士のやりとりをしながら、ふわふわ言葉を使う気持ち良さを感じられるようにした。対象児童らは、友達が転んでしまった場面について「大丈夫？痛くない？」「保健室に行った方がよいよ！」等の言葉かけをしていた。

通常の学級では、グループ活動で身近にある「ふわふわ言葉」を見つけ紹介し合った。対象児Aは、「誕生日のときにおめでとうと言う。」と発言した。般化プログラムとして、桜の木を教室に掲示し、友達のふわふわ言葉やふわふわ行動を桜の付箋に書き、貼るワークを実施した。プログラム実施期間中に振り返りの時間を取り、意欲の持続を促した。対象児童らは、クラスメイトに対して「一緒に遊んでくれてありがとう。」「鬼ごっこしてくれてありがとう。」と書くだけでなく、クラスメイトからも「〇〇を教えてくれてありがとう。」等のメッセージをもらっていた。

3回目は、「譲り合い」をテーマとした。めあては「みんなで使うものは取り合いをせず、お互いに譲り合って使う方法を知り、実生活で活用しようという意欲を高める。」である。通級では、物を友達と仲良く使うことの大切さや、譲り合う時の言葉がけなどを役割演技を通して学んだ。その後、ペアで一本の鉛筆を譲り合って使い、プリント学習を行った。

通常の学級では、ペアで色鉛筆を譲り合って塗り絵を完成させるワークを行った。対象児Aは、途中で姿勢が乱れる様子が見られたが、学級担任の「前を向きましょう」という指示で、正しい姿勢に直して学級担任の方を向き、その後ペア活動を続けることができた。対象児Bは、ペアの児童に声掛けなしで色鉛筆を取って使用しようとしたが、STが「どうするのだった？」と声がけをすると「先に使うね」とペアの児童に伝えて了解を受けていた。般化プログラムとして、クラス全体で友達に譲ったり譲られたりすることがあったときにカボチャのイラストにシールを貼るワークを実施した。

4回目は、通常の学級でミニSST「ふわふわ言葉を使おう」をテーマに、これまで学習してきたふわふわ言葉やふわふわ行動が活用できるミニゲームを実施した。本介入は院生がMTとなり、ゲームの進行を行った。児童らは、ゲーム中に「頑張れ」や「ドンマイ」等のふわふわ言葉や「拍手をする」「静かに話を聞く」等のふわふわ行動を使うことを目標として実行した。実践後に、自己評価や友達同士の相互評価を実施した。



図4 ふわふわの木

3. 4. 4 評価段階の手続き

評価1 対象児童の行動

対象児A（不規則発言）と対象児B（課題への取りかかり行動）について、9月のベースライン期、11月から12月の介入後期、1月下旬のフォローアップ期に標的行動の生起率を計った。学級担任からの指示や説明の頻度が高い授業の前半20分において、行動の回数や時間を記録した。対象児Aは不規則な発言の時間を測定し、対象児Bは学級担任の指示後、すぐに課題に取り組めた回数を記録した。

評価2 学級担任と通級担当の介入への満足度評価

12月に、支援計画に対する満足度調査として、支援計画の受入れ度（社会的妥当性、負担感、指導効果）、特別支援教育に関する理解の向上について学級担任と通級担当にアンケートとインタビューを実施した（表5）。なお、アンケートは「5：大変そう思う」から、「1：全く思わない」の5段階評価で実施した。

4 結果

4. 1 児童の行動観察の結果

対象児A、対象児B共にベースライン期3回、介入後期3回、フォローアップ期1回の行動観察を実施し、標的行動の生起についてグラフ化した。学級担任の指示や説明が頻繁に出る授業前半の20分間を対象とした。

4. 1. 1 対象児Aの不規則発言

ベースライン期は、学級担任の話が長かったり、課題に取りかかる時間が少なかったりすると不規則発言が頻繁にあり、データが安定しなかった。また、友達の意見の途中で割り込んで話をしてしまった場面も見られた。介入期は、対象児Aは指示や活動が明確な場面では不規則発言が減少した。しかし、個人作業で、早く作業が終わり待っている間に不規則発言が見られた。フォローアップ期は、対象児Aの傾聴行動は増加した。担任のインタビューからも行動に落ち着きが見られるようになり、指示に従う行動が増えたとある（図5）。

4. 1. 2 対象児Bの課題への取りかかり行動

ベースライン期は、学級担任の指示後、課題にとりかかかったり、学習準備をしたりする場面が少なかったが、個別に指示を出したり介助したりすることで、課題に取りかかることが出来ることもあった。

介入後期のデータでは、課題への取りかかり行動が増加したが、データにムラがあった。取りかかり行動が見られなかった授業は、個の課題を追求する学習展開で、皆が違う課題遂行をし、互いに教え合う場が少なく課題への取りかかり行動が減少したと考えられる。課題への取りかかり行動の頻度が高い授業は、一斉指示で皆が同じ課題に取りかかる授業であった。周囲にモデルとなる児童が増加したことで取りかかり行動の頻度が高まったと考えられる。また、学級担任の課題提示の工夫や通級で学習した効果が発揮されたと考えられる。しかし、課題への取りかかり行動に効果が見られたが、課題に従事する行動までは至らなかった。次の段階として、課題を最後までやり遂げる行動への支援が必要であると考えられる（図6）。

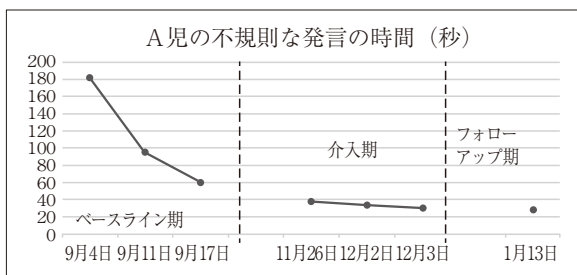


図5 A児の不規則発言の時間（秒）

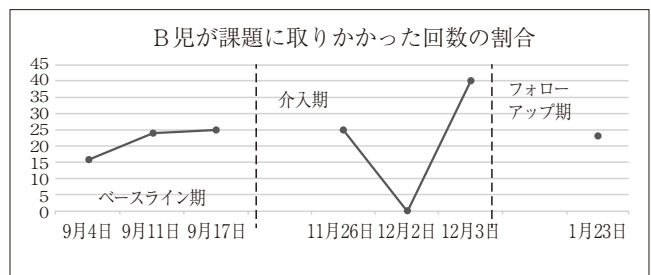


図6 B児の指示後課題に取りかかった割合

4. 2 満足度調査結果

学級担任は、支援計画の受入れ度が高く、対象児を含めた学級全体への指導効果があったと評価した。また、通級担当と連携をすることで、対象児の行動や障害の特徴について以前より理解が深まったとも回答している。行動の機能に基づいた支援計画の枠組みを用いた分析法や支援案について担任は「応用行動分析学を初めて知り、十分に理解

することは難しいが、理論的に受け入れやすく、困り感のある児童を理解しやすくなるきっかけになる。さらに学びたい。」と述べた。通級との連携について高評価であったが、「通級担当は多くの児童生徒を担当しているので自クラスに多くの時間をかけることで迷惑をかけたくない。」と考えていることも明かした（表4）。通級担当も支援計画の受入れ度が高く、対象児を含めた学級全体への指導効果があったと評価した。しかし、通級担当が多忙のため、通常の学級における直接観察や学級担任と直接話し合う時間の確保が難しく、院生が仲介し情報提共有することで連携し支援案を実行した。SSTについて、負担や無理がなく受け入れられたかという項目に対しては、通級担当は「どちらでもない」と評価し、その理由として「SSTについては、学級担任の必要感や意欲が大事である。通級担当者が出前授業を実施した場合も、学級担任がその授業から指導方法の工夫を取り入れようとしない場合は出前授業の効果が少ない。」と話した（表4）。

表4 学級担任と通級学級担任による満足度アンケート

	評価項目	担任	通級
対象児童	支援計画の全体は、対象児の指導に効果があったと思いますか。	4	4
	「SST」は、対象児の指導に効果があったと思いますか。	5	4
	通級との連携（絵カードの使用など）は、対象児の指導に効果があったと思いますか。	4	4
学級児童	支援計画の全体は、学級の他の児童に効果があったと思いますか。	5	4
	「SST」は、クラスの他児童に効果があったと思いますか。	5	4
	通級との連携（絵カードの使用など）は、クラスの他の児童に効果があったと思いますか。	5	4
教師	支援計画を通して、児童の行動や障害の特徴について、以前より理解が深まりましたか。	4	5
	今回のような支援を通して、学級における児童の問題行動について、どのように指導や対応するかという、見通しが以前より得られましたか。	4	5
	授業時間内に行うSSTに加え、般化プログラムの内容は、学級担任にとって、負担や無理がなく、受け入れられたと思いますか。	4	3
	通級指導教室の担当と学級担任が連携をすることで、学級担任は対象児の行動や障害の特徴について、以前より理解が深まりましたか。	5	4

5 考察

学級担任の支援計画の受入れ度が高かった理由として、長山ら（2019）⁽¹³⁾は、「コンサルティ（学級担任）自身が受け入れる介入案を選択できたことで、コンサルティ自身のリソースを活用できた可能性もある。」と述べているように、本研究でも学級担任自身が、実施する支援内容を選択できたことが要因であると推測される。しかし、実行度を高めるための手立てとして、実行度フィードバックが不十分であった。加藤（2011）⁽⁷⁾は、「コンサルティが支援実践と支援対象者との行動変容に関連している実感をサポートし、支援実践の振り返りや自己評価を行いやすく整え、修正などを自己管理に置き、実践することで生じる心理的不安等を含めてフィードバックにより支え、問題解決に必要な技術獲得や洗練化を増強させることが必要十分条件である。」と述べている。この点に関して、本研究においては学級担任へのフィードバックによる心理面の安定や対象児童の行動変容を実感できるようなデータの提示などの支援が不十分であった。小林（2008）⁽¹⁴⁾のコンサルタント評価フォームの学級担任のコメントでは「日々をやり繰りすることに精一杯の為、客観的な見方やデータは子どもに自信をもって向き合うことに効果的であり、自身の心が折れることなく、目標を見失ったり挫けることなく支えられた。」と解答しており、さらに「コンサルティの考え方をコンサルタントや学術的な理想の枠に引っ張ったり押し込むのではなく、コンサルティの個性を尊重し、コンサルティ特有の教育活動に応じてアレンジしながら援助していくことが大事なのだろう。」と述べていることから、学級担任のモチベーションを維持できるようなデータの示し方や、学級担任の個性や願いが活かされるような介入案を提示していく必要があると考えられる。

連携の在り方について、清水ら（2017）⁽¹⁵⁾の調査研究では、担当者間の連携の課題として『情報交換・情報共有の機会設定』が最も多く『十分な時間確保困難・業務多忙』が理由として挙げられている。学級担任の満足度評価からもうかがえる様に、担当者間のみでは時間の確保の困難さ、負担感や多忙感、心理面の影響（遠慮が生じる等）が考えられる。通常の学級における特別支援教育を推進するためには、校内委員会等の校内組織において、多様な学びの場の連携をテーマとした校内研修を充実させることや支援ツールの作成等、校内体制の充実が必要である。

謝辞

本研究を行うにあたり、多大なるご理解とご協力をいただきました小学校の校長先生をはじめ、教職員・児童の皆様、携わっていただいた全ての皆様に、感謝申し上げます。

引用文献

- (1) 文部科学省：「通常の学級における発達障害の可能性のある児童生徒に関する調査結果」，2012
- (2) 文部科学省：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」，2012
- (3) 文部科学省：「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－（答申）」，2015
- (4) 青木多寿子・小河響子：「教師にとっての『扱いにくい子ども』の特徴について」，広島大学大学院教育学研究科紀要，pp.25-32，2009
- (5) 河村茂雄・武蔵由佳：「通常学級における特別支援の必要な児童の在籍状況と学級集団の状態との関連」，教育カウンセリング研究8(1)，pp.25-31，2017
- (6) 国立特別支援教育総合研究所：「小・中学校における発達障害のある子どもへの強化教育等の支援に関する研究 平成20年～21年度研究成果報告書」，2010
- (7) 加藤哲文・大石幸二：「学校支援に活かす行動コンサルテーション実践ハンドブック－特別支援教育を踏まえた生徒指導・教育相談への展開－」，学苑社，2011
- (8) 道城裕貴：「通常学級において学級全体を対象に行った行動コンサルテーションの効果」，行動療法研究第38(2)，pp.117-129，2012
- (9) 関戸英紀・安田知枝子：「通常学級に在籍する5名の授業参加に困難を示す児童に対する支援－クラスワイドな支援から個別支援へ－」，特殊教育学研究，49(2)，pp.145-156，2011
- (10) 佐田東彰・加藤哲文：「学級全体に対する支援が個人の問題行動の低減に及ぼす影響－School-Wide Positive Behavior Supportの視点から－」，LD研究22，pp.267-278，2013
- (11) 中井良和・加藤哲文：「授業妨害行動を示す児童を担当する教師に対する共働行動コンサルテーションの効果」，上越教育大学研究紀要38(2)，pp.343-353，2019
- (12) 関原真紀：「通常学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒の理解と対応」，平成16年度 内地留学報告書，pp.1-127，2004
- (13) 長山慎太郎・岡部帆南・柘植雅義：「発達障害支援に基づいた通常の学級へのコンサルテーションの効果への検討」，LD研究28，pp.474-483，2019
- (14) 小林直子・上村恵津子：「通常の学級担任への具体的で有効なコンサルテーションの在り方を求めて－通常学級に在籍し離席行動を繰り返す児童の事例を通して－」，信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No.9，pp.24-30，2008
- (15) 清水潤・澤田真弓・笹森洋樹・江田良市・海津亜希子・北川貴章・武富博文・村井敬太郎・若林上総：「通常の学級と通級による指導の学びの連続性に関する研究」，LD研究26(4)，pp.409-415，2017

The study on the effective cooperation of between a special needs class and a general class.

Maika SANO* · Maki SEKIHARA**

ABSTRACT

In this study, we aim to conduct a functional assessment of children who have multiple educational needs and receive instruction through special needs classes in mainstream education. Based on the results, our objective is to focus on increasing adaptive behavior in the classroom by linking instruction on independent activities through special needs classes, and encourage instruction and support for all students in mainstream classes. Specifically, under the supervision of a university faculty member, the author will carry out behavioral consultation with general education classroom teachers and staff in charge of special needs classrooms to understand children's difficulty levels, creative instructional strategies, and learning content and methods. We will then investigate the current status of collaboration between special needs classes and general education classes using the increase in children's adaptive behaviors and evaluations by licensed classroom teachers.

* Joetsu University of education (Professional Degree program) ** School Education